DOCUMENT RESUME

ED 148 138 FL 009 100

AUTHOR Lagarde, J. P.; Boulanger, C.
TITLE Une Experience C.R.A.P.E.L. (An Experience at C.R.A.P.E.L.). Melanges Pedagogiques, 1972.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 72
NOTE 32p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$2.06 Plus Postage.
DESCRIPTORS Conference Reports; *English (Second Language); *French; Higher Education; *Inservice Teacher Education; *Language Instruction; *Language Teachers; Secondary Education; Second Language Learning; Short Courses; *Summer Institutes; Teacher Seminars; Teacher Workshops

ABSTRACT

In July of 1971 and of 1972, meetings were held, in York and Nancy, respectively, organized by the University of York's Language Teaching Centre and by the Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues. These meetings were attended by 80 British teachers of French and 80 French teachers of English at the secondary level. The purpose of these meetings, each of which lasted for 3 weeks, was to provide a means for exchange of ideas and information among these teachers, through seminars and other activities. Each day was either a "French" or an "English" day, so that each teacher had the chance to alternate in the roles of teacher and student. The principal aims of the meetings were to: (1) provide a sort of intensive language experience; (2) stimulate the examination of the language "as it really is" by means of authentic sources (press, radio, television); and (3) facilitate an exchange of information between representatives of secondary education and of higher education. (AM)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED148138

MELANGES PEDAGOGIQUES 1972

UNE EXPERIENCE C.R.A.P.E.L.

J.P. LAGARDE

C. BOULANGER

FL009100

C.R.A.P.E.L.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

LES STAGES NANCY-YORK

Compte-Rendu [x]

En Juillet 1971 et Juillet 1972, ont eu lieu, à York puis à Nancy, des stages de réflexion linguistique et pédagogique, organisés, à l'intention des professeurs de l'enseignement secondaire (1), par le

[x] Ce compte-rendu, étant fait par les deux responsables français, analyse surtout, dans cette entreprise commune, la contribution du C.R.A.P.E.L. Nous avons,en effet,voulu nous abstenir au maximum de parler au nom de nos collègues Yorkais.

(1) Venant de tout le Royaume-Uni pour les Britanniques, et pour les Français des cinq régions Universitaires qui, regroupées dans le cadre de l'Entente de l'Est, assument en commun la responsabilité du Télé-Enseignement Universitaire, à savoir : Besançon, Dijon, Nancy, Metz, Reims, Strasbourg, auxquelles s'était jointe, pour le stage 1972, l'Académie de Lyon.

Tous les participants étaient des volontaires et en dépit d'une subvention du ministère et du rectorat - qui a permis de rembourser les frais de voyage et de couvrir les frais pédagogiques les participants français ont dû payer entièrement le prix de pension. Pour les participants anglais, la situation était assez confuse et ils ont été plus ou moins remboursés, suivant les autorités locales dont ils dépendaient (mais en général beaucoup mieux que les français).

Il faut noter que notre initiative avait reçu l'appui du Department of Education and Science et du Ministère de l'Education Nationale ainsi que de l'Inspection Générale d'Anglais. Signalons aussi que la diffusion du projet et l'acheminement des candidatures ont été effectués par les services des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux et les C.R.D.P. dont la collaboration fut précieuse.

Language Teaching Centre de l'Université de York et le C.R.A.P.E.L. Chaque fois, vingt quatre professeurs britanniques enseignant le Français et vingt quatre professeurs français enseignant l'Anglais, se sont réunis pendant trois semaines.

Ces stages répondaient au désir du professeur HAWKINS et du professeur CHALON d'établir entre leurs deux centres (L.T.C. et C.R.A.P.E.L.), une collaboration réelle dont une des formes concrètes fut cette entreprise commune. Cette entreprise s'inspirait plus ou moins d'une tentative faite auparavant par le professeur HAWKINS et qui concernait l'enseignement de l'espagnol et de l'anglais.

Ces stages reposaient sur le principe de l'enseignement mutuel (2) avec une alternance "journée anglaise", "journée française". Cette disposition fait que des professeurs se retrouvent, dans une certaine mesure, un jour, enseignants et le lendemain, enseignés ; cela permet à chacun de faire des observations très concrètes sur les stratégies d'apprentissage.

Expérimenter une telle forme d'enseignement correspondait bien aux préoccupations pédagogiques du C.R.A.P.E.L. et ces stages s'inscrivaient parfaitement dans le cadre des "applications".

Mais une telle tentative présentait pour le C.R.A.P.E.L. un certain nombre de difficultés.

La première difficulté venait du PUBLIC.

En effet, si dans le cadre de la maîtrise de pédagogie, le C.R.A.P.E.L. avait été amené à réfléchir aux problèmes posés par la formation des enseignants - réflexion qui se poursuit -, il s'était surtout attaché aux problèmes posés par l'enseignement de l'anglais. Sans délaisser complètement l'enseignement aux spécialistes, il s'intéressait - et s'intéresse toujours - particulièrement à l'enseignement de l'anglais aux

(2) dont nous décrirons plus loin les modalités précises.

adultes non-spécialistes (3) et notamment débutants. Or, les professeurs de l'enseignement secondaire sont des adultes, mais ils sont évidemment des spécialistes et non des débutants, et quand, dans leur enseignement, ils sont confrontés à des débutants, ceux-ci sont rarement des adultes.

La seconde difficulté venait de la répartition du travail entre l'équipe du L.T.C. et celle du C.R.A.P.E.L., l'équipe anglaise animant les jours anglais, et l'équipe française, les jours français.

Le C.R.A.P.E.L. a donc été amené :

- à réfléchir aux problèmes posés par l'enseignement du français-langue étrangère à des adultes de niveau avancé, voire très avancé.

- à découvrir un public nouveau avec des besoins particuliers.

- à s'intéresser à une langue différente (justifiant ainsi le S de "en langues" : Centre de Recherches et d'Applications pédagogiques en Langues).

Dans ces conditions, si le stage était ou était devenu une simple session de perfectionnement en langue, le C.R.A.P.E.L. n'aurait eu aucune compétence particulière et, sans doute, assez peu de goût pour l'entreprise. En fait, l'accent n'a jamais été mis sur l'approfondissement des connaissances de langue (française, en l'occurrence) et le renforcement de la pratique, même si ces aspects existaient évidemment. Le stage était, avant tout, orienté vers une réflexion sur la langue. En effet, cette réflexion est, pensons-nous, un point de départ indispensable pour

(3) cf. par exemple - diverses publications comme le Cours Intensif d'Anglais Oral : cours de recyclage non-spécialistes, paru chez Longman.

- les cours du soir organisés, à plusieurs niveaux, pour des adultes engagés dans la vie professionnelle et ayant besoin de l'anglais.

- et, pour rester dans le cadre des stages, les sessions intensives d'anglais que le C.R.A.P.E.L., à l'iniative de M. Châlon, a organisées à Malte à Pâques 1971 et Pâques 1972.

l'élaboration de toute stratégie d'apprentissage, et conduit nécessairement à des applications pédagogiques, ne serait-ce qu'en modifiant l'attitude de l'enseignant à l'égard de la langue qu'il enseigne.

L'équipe du C.R.A.P.E.L. (4) voulait aussi tenter de faire de cette session autre chose qu'un cours dans lequel les membres de l'enseignement supérieur seraient venus faire, ce qu'il faut bien appeler leurs "numéros", devant les collègues du secondaire, comme c'est malheureusement trop souvent le cas dans de nombreuses tentatives de "recyclage Dans ce stage d'enseignants, il n'y avait pas d'élèves, il n'y avait pas non plus - ce qui peut paraître davantage paradoxal - de maîtres (5).

(4) qui, en 1971 autour de Y. Châlon instigateur, comprenait,C. Boulanger responsable, E. Esch, R. Duda, H. Holec, J.P. Lagarde et, en 1972, les mêmes aidés de R. Towell et avec la participation de A.M. Antoine et C. Heddesheimer, J.P. Lagarde étant le responsable.

Ce compte-rendu est donc fait par les responsables français de chacune des sessions.

L'équipe anglaise était constituée, autour du professeur Hawkins, de M.Dalwood, B. Howson, J. Powell, G. Swendon, et en 1971 seulement, de J. Milne.

On peut ainsi constater que les deux expériences ont été menées par des équipes presque identiques. En revanche, le public était tout à fait différent, un seul collègue (britannique) a participé aux 2 stages.

(5) Une telle attitude qui invite les participants à l'autonomie et à la responsabilité -ce qui répond à des préoccupations pédagogiques évidentes-semble, surtout quand il s'agit d'un public de professeurs, entièrement justifiée. D'ailleurs, elle a été, dans l'ensemble, bien accueillie et assez bien comprise. Il ne faut cependant pas cacher qu'un petit nombre de collègues aurait préféré une écoute critique à une pratique active, à une recherche commune, tant il est vrai que celui qui participe à un stage retrouve tout naturellement sa mentalité d'ancien élève ou d'ancien étudiant, et, comme l'écrivait Y. Châlon (-Pour une pédagogie sauvage in Melanges pedagogiques 70 p. 4) "En dépossédant le maître de l'exclusivité du pouvoir d'enseigner, on investit l'élève d'une responsabilité nouvelle, celle de s'enseigner ;

En fait, il s'agissait de rencontres :

- rencontre entre des enseignants anglais et français de l'enseignement secondaire (réflexion commune, confrontation d'expériences menées dans des systèmes d'enseignement différents etc...).

- rencontre entre des enseignants de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire.

- rencontre entre des enseignants des Universités de York et de Nancy (confrontation d'approches et de conceptions souvent différentes).

Bref, rencontre entre des gens désireux de réfléchir en travaillant ensemble. La tâche des enseignants des Universités de York et de Nancy consistait donc à organiser le stage, à préparer un certain nombre d'activités et à les animer.

Dans cette perspective, le stage devait permettre des contacts intéressants et des échanges fructueux. Il offrait aussi l'occasion de faire un certain nombre d'observations sur ce que pourrait être la formation permanente des maîtres.

Mais de même que nous n'avons pas voulu que notre Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues se limite à l'organisation d'un simple cours de perfectionnement en langue, de même nous n'avons pas l'intention qu'il devienne, par de tels stages, une institution prenant en charge la formation des maîtres (prise en charge dérisoire : 24 enseignants par an !). Il ne faut pas, non plus, que les "applications" l'emportent sur la recherche. C'est pourquoi, ces stages n'ont leur place dans les activités C.R.A.P.E.L. qu'en tant qu'EXPERIENCES.

Ce sont ces expériences que nous allons essayer de décrire en détail.

(suite de la note 5) l'opération ne va pas sans difficulté, tant est lourd le poids des conditionnements antérieurs, tant est sécurisante l'autorité magistrale".

Donner à nos collègues cette responsabilité n'est sans doute pas l'aspect le moins important du stage.

LE STAGE 1971 A YORK (6)

Pour ce premier contact prolongé entre une équipe universitaire et des enseignants du Secondaire (premier contact en ce qui concerne le C.R.A.P.E.L. tout au moins, car le L.T.C. a une longue tradition d'expériences pédagogiques faites dans des établissements secondaires de la région de York), il s'agissait de définir les modalités d'une collaboration équilibrée et l'apport spécifique de chaque partie. L'originalité de ce nouveau stage pédagogique consistait peut-être en ce que les animateurs français estimaient que la contribution la plus utile qu'ils pouvaient apporter devait relever du domaine de la Linguistique Appliquée, tandis que la part de "Réflexion Pédagogique" devait provenir avant tout du déroulement du stage, chaque participant devenant l'observateur de son propre apprentissage au sein des divers groupements prévus.

PRINCIPES GENERAUX :

1) Groupement des participants :

Le nombre total des participants (24 Anglais + 24 Français) permettait diverses combinaisons de sous-groupes comportant un nombre égal d'Anglais et de Français. L'unité "administrative" (mais aussi unité de travail au sein de laquelle l'apport mutuel d'information et la réflexion en commun avaient valeur pédagogique) a été le groupe de 12 (6 Anglais + 6 Français), auquel se trouvaient associés un animateur anglais et un animateur français. Ce premier échelon de vie commune s'est d'ailleurs révélé fructueux puisque les groupes ont rapidement acquis leur personnalité propre (rythme de travail, accent mis sur certaines activités, ...), et qu'un groupe qui avait été, pendant la première moitié du stage,

(6) Cette partie du compte-rendu repose : a) sur les détails contenus dans les documents d'information pour la session 1971 ; b) sur les rapports par activité rédigés par les animateurs français ; c) sur les réponses à un questionnaire d'évaluation distribué à tous les participants.

scindé en deux sous-groupes de 6 en raison de la présence temporaire d'un animateur supplémentaire, a tenu à rester scindé jusqu'à la fin, chaque sous-groupe ayant à son tour acquis son individualité.

Mais la cellule de base était essentiellement le groupe de 2 participants, un Anglais + un Français, baptisé "paire", "binôme" ou "tandem". L'idée de cette association permanente de 2 participants, déjà expérimentée par le Professeur Hawkins et l'équipe du L.T.C. lors d'un stage qui concernait l'espagnol et l'anglais, avait vivement séduit Monsieur Châlon et l'équipe du C.R.A.P.E.L. constituée pour la préparation du nouveau stage. Cette association devait, on s'en doute, permettre des acquisitions en langue à tout instant, au cours des activités organisées ou indépendamment de celles-ci. Elle ajoutait une dimension d'authenticité à la communication en langue étrangère, le dialogue ayant en définitive pour but une meilleure connaissance de l'autre en tant que personne.

2) L'alternance des journées :

Le principe de l'alternance des journées, entièrement anglaises ou entièrement françaises, tout au long du stage avait été retenu afin de concentrer l'effort sur une seule langue chaque jour, et d'éviter les perturbations que provoque ce faux bilinguisme qui consiste à passer sans cesse d'une langue à l'autre. De ce fait, les activités principales portaient sur la "langue du jour", mais les participants étaient également invités à respecter cette "langue du jour" en dehors des activités, au moment de la pause-café, des repas, etc... Les participants ayant en général accepté cette règle, chacun pouvait donc, un jour sur deux, profiter d'un véritable "bain linguistique".

Bien entendu, le partenaire français était présent les jours français (et le partenaire anglais les jours anglais) non pas pour acquérir quoi que ce soit en langue, mais, d'une part, pour expliciter pour son collègue certains points de langue, et d'autre part, pour participer pleinement à la réflexion d'ordre pédagogique que les activités devaient susciter. C'était également l'occasion pour les enseignants de réfléchir (peut-être pour la première fois) sur leur langue maternelle, qui est aussi la langue maternelle de leurs élèves !

3) Place de la langue :

Comme il a été dit, les animateurs français estimaient que l'amélioration de la performance individuelle en langue étrangère ne devait pas donner lieu à des activités organisées, mais qu'elle devait se faire grâce à la constitution des "binômes" et grâce à l'alternance des "langues du jour".

C'est ainsi que, par exemple, pour la première séance consacrée à la présentation de documents oraux, l'objectif a été non pas de s'assurer de la compréhension de détail des enregistrements proposés, mais, à partir d'une compréhension globale, de sensibiliser les participants à ce que la langue orale a de spécifique (par rapport aux documents écrits sur lesquels on travaille habituellement).

4) Nature de la réflexion pédagogique :

Parce que nous ne souhaitions pas nous substituer à tel ou tel organisme chargé de la formation pratique des enseignants de langues, nous nous sommes toujours refusés à proposer aux participants des "recettes" pédagogiques qui soient directement applicables dans leurs classes. La réflexion pédagogique devait être d'un autre ordre. Elle devait consister en ce que chacun tire les leçons de son apprentissage à divers niveaux au cours du stage : amélioration de sa performance en langue indépendamment d'un enseignement construit ; apport d'information au sein du groupe de travail, et fonctionnement de ce groupe ; réflexion sur la nature de la langue dans son fonctionnement authentique, et implications pour l'apprentissage.

5) Relative souplesse de l'organisation :

Pour respecter notre désir d'une collaboration équilibrée entre animateurs et participants, l'organisation générale prévoyait que les participants puissent être consultés à des moments importants du stage, pour confier leurs impressions et, éventuellement, proposer de nouvelles orientations, donc pour "prendre en mains" le déroulement du stage. Ces réunions ont eu lieu tantôt en session plénière, tantôt au sein des groupes. Une concertation était également prévue entre les deux équipes d'animateurs, de façon à faire le point à intervalles réguliers.

NATURE DES ACTIVITES :

1) Le programme fixe :

Une partie des activités offertes aux participants reposait sur des documents recueillis au préalable, et constituait l'épine dorsale du stage, autour de laquelle les participants pouvaient articuler les activités de leur choix.

Même dans cette partie plus fixe, plus difficilement remodelable, du programme, une assez grande liberté a été laissée aux participants quant au déroulement des séances. On peut dire que seul l'objectif le plus général, le contact direct avec des documents authentiques dans la langue du jour (documents recueillis sans modifications, et non pas préparés à des fins didactiques), s'est retrouvé inchangé dans tous les groupes. (7)

Pour le volet "Langue Ecrite", ces documents étaient naturellement les journaux, l'une des rares formes, avec la lettre, de communication écrite authentique autre que la littérature. Pour cette activité, qui a donné lieu à plusieurs séances réparties tout au long du stage, la démarche a en particulier consisté à remonter de la langue effectivement utilisée dans le journal, aux intentions de l'équipe de rédaction, et par conséquent au public visé par chacun des journaux étudiés. On a pu constater que cette sensibilisation à toutes les implications de la langue utilisée dans les journaux permettait d'ajouter une nouvelle dimension à l'appréciation des textes littéraires.

(7) L'étude de documents authentiques permet de porter un regard critique sur l'enseignement de la langue en donnant, par exemple -et ce n'est qu'un exemple-, la possibilité de réfléchir à la notion de correction, en montrant que cette notion est, comme le dit F. Bresson, "déterminée par l'idée que l'on se fait de la finalité de l'enseignement des langues et du niveau de langue que l'on désire enseigner" ("Acquisition et Apprentissage des Langues Vivantes", in Langue Française, Déc. 1970, p. 28). Une telle étude permet aussi de mesurer l'écart entre la langue telle qu'elle existe et la langue telle qu'on l'enseigne.

Quant au volet "Langue Orale", qui touchait à un vaste domaine encore mal reconnu par la plupart des enseignants présents, il comportait divers documents enregistrés illustrant le fonctionnement naturel, spontané, de la langue orale. Les participants ont été amenés à essayer de cerner la spécificité de la langue orale (et non de la simple oralisation d'un texte écrit) avant d'aborder les problèmes de niveau de langue.

2) Les exposés-débats (lecturettes) :

L'exposé, préparé et fait par un participant dans sa langue maternelle sur un thème de son choix avec documents à l'appui, et suivi d'un débat général, n'est certes pas une activité originale, mais il a eu le double mérite d'ajouter un volet de "civilisation" à un stage d'orientation linguistique et pédagogique, et d'amener les participants à mieux se connaître au sein de chaque groupe, ce qui n'a pu que contribuer à créer une atmosphère de confiance où chacun pouvait sans crainte prendre la parole, épreuve redoutable lorsqu'on doit s'exprimer en langue étrangère devant ses collègues.

3) Les options :

Il fallait tenir compte de la diversité des niveaux en langue des participants, de la diversité de leurs intérêts. Une série d'options leur a été proposée, certaines de ces activités fonctionnant parfois simultanément. La liste qui suit n'est sans doute pas complète, car des options ont été ajoutées au cours du stage à la demande des participants :

a) Travail en laboratoire : exercices subis (prononciation, manipulations grammaticales) ;

b) Travail pour le laboratoire : composition d'exercices nouveaux à partir d'une réflexion sur les exercices subis auparavant. Cette option a été proposée, mais n'a été en définitive choisie par aucun participant ;

c) Bibliothèque sonore, contenant les documents les plus divers, y compris des documents de civilisation ou de littérature ;

d) Discussion à partir d'une émission de la R.T.S. ou d'une méthode Audio-Visuelle ;

e) Réflexion sur la télévision dans l'enseignement : problèmes de la lecture de l'image.

4) Les séminaires "à la carte" :

Certains jours, aux moments laissés libres par les autres activités, des séminaires de courte durée ont été proposés, le plus souvent à la demande des participants. Les sujets les plus divers ont été abordés : aspects de la phonologie anglaise, l'arsenal technologique pour l'enseignement des langues, la nouvelle dans la littérature française contemporaine, etc...

5) Excursions, films, conférences :

Diverses activités de ce genre ont été tantôt organisées par l'équipe de York qui nous recevait, tantôt laissées à l'initiative des participants.

QUELQUES PROBLEMES :

Les objectifs fixés au début du stage avaient été en partie atteints lorsque les participants se sont dispersés, mais, au moment de décider de l'éventuelle reconduction de la collaboration L.T.C.-C.R.A.P.E.L. pour un deuxième stage, nous avons tenu à faire un bilan objectif, et à recenser les causes de certaines difficultés ressenties à tel ou tel moment du stage :

1) Linguistique et linguistique :

Un malheureux accident intervenu dans la transmission de l'information (des documents destinés aux participants anglais se sont perdus entre Nancy et York) a eu pour effet d'entretenir pendant quelque temps un malentendu quant aux objectifs réels du cours. Certains participants anglais, se fiant à une première description du stage diffusée en anglais avant la mise au point du programme définitif, se sont inscrits à ce qu'ils croyaient être un stage destiné à améliorer leur performance linguistique, et ont été décontenancés de trouver des activités qui, les jours français, étaient souvent plus proches de la linguistique appliquée. Le commentaire d'un participant dans le questionnaire d'évaluation distribué à la fin du stage est révélateur à ce sujet :

"... The original circular about the course states, 'The course is designed to give intensive practice in spoken French at an advanced level...' It makes no reference to 'la linguistique'. When I applied for it I therefore assumed that most of the course would fulfil this requirement. Some of it certainly did : the time spent with my partner was most profitable, but a lot of the group discussion in French laid far too much attention on pedantic linguistic analysis at the expense of actually getting down to having to speak the language".

Rappelons que les participants disposaient d'exercices de laboratoire en plus du travail intensif qui était laissé à leur initiative au sein des "binômes". Mais nous avons tout de même tenté de venir en aide à ceux qui semblaient souffrir de ce malentendu bien involontaire en leur proposant un entretien avec l'un de leurs animateurs, interview destinée à faire le diagnostic de leur performance en expression orale. Ceux qui s'y sont prêtés, et qui ont souvent souhaité emporter l'enregistrement de l'entretien, en ont, en général, été satisfaits.

2) Pédagogie et pédagogie :

L'accident de transmission de l'information mentionné plus haut a également laissé subsister un doute quant à la nature de la réflexion pédagogique qui était suggérée, et cela malgré des indications aussi claires que possibles données dès le premier jour du stage et maintes fois répétées.

Nous avons déjà souligné que, pour l'équipe française, il n'était pas question de fournir de "recettes" pédagogiques, et que le processus pédagogique implicite dans la structure du stage consistait :

a) en l'amélioration en langue des participants indépendamment des activités officielles, et en leur réflexion sur cet apprentissage ;

b) en la réflexion des participants, pendant le déroulement du stage, sur leur propre enseignement.

Or, lorsque, au cours des séances de concertation, les participants ont

donné leur avis sur les activités et le déroulement du stage, ils ont très souvent demandé quelque chose de plus pratique, et peut-être de plus immédiatement applicable. Citons encore quelques commentaires de participants :

> "I would have liked a couple of sessions on the practical use of the equipment used in the classroom and how it can be used to advantage".
>
> "J'aurais aimé plus d'exercices pédagogiques, plus d'accent sur la pédagogie - approche, méthodes, idées de choses à faire avec ses élèves, en cours et en dehors des cours".
>
> "I would have appreciated materials for use in schools to be discussed and displayed".

L'existence de séminaires "à la carte" a permis de répondre partiellement à ces besoins formulés par les participants.

3) A l'école des animateurs :

En consultant le programme qui leur avait été remis, les participants avaient pu avoir l'impression d'un parfait parallélisme entre les activités proposées par les animateurs anglais et celles proposées par les animateurs français. En effet, pour les journées anglaises comme pour les journées anglaises comme pour les journées françaises, on retrouvait les mêmes "étiquettes" : "Newspapers", "Oral texts", "Lecturettes", "Literary texts". Or, malgré cette similitude des noms attribués aux activités, les participants ont pu constater qu'elles étaient fort différentes, parfois jusque dans leur finalité, les jours anglais et les jours français.

Ainsi, à propos de la même activité "Newspaper", le participant pouvait légitimement ne pas comprendre pourquoi, les jours anglais, on explicitait les articles dans le détail, alors que, les jours français, on faisait, selon lui, de la sociolinguistique à propos des journaux. De même, pour l'activité "Oral texts", il pouvait s'étonner que, le jour français, on tienne à lui proposer des enregistrements de langue spontanée, donc parfois réalisés dans de mauvaises conditions techniques, alors que, le jour anglais, l'animateur anglais insistait sur le fait que, si les textes

devaient être réutilisés en classe, ils devaient être d'excellente qualité, la spontanéité n'étant pas considérée comme le critère fondamental.

Certes, il revenait aux animateurs de suggérer un transfert de méthodologie qui aurait permis aux participants de ne pas se sentir frustrés en estimant, par exemple, qu'ils n'avaient pas eu droit pour leur langue-cible au travail d'analyse qui avait été fait pour leur langue maternelle. Mais il est sans doute juste de dire aussi que les deux équipes d'animateurs ont longtemps entretenu l'illusion d'une parfaite communication et d'une large identité de vues, alors qu'elles n'avaient guère eu l'occasion de réfléchir en commun avant le début du stage. Une stratégie sensiblement différente s'imposait donc pour la préparation du second stage.

En effet, renouveler l'expérience n'avait véritablement de sens que si nous étions capables de tirer les leçons du passé. C'est ce que nous nous sommes efforcés de faire.

LE STAGE 1972 A NANCY

PREPARATION DU STAGE 1972

Nos efforts ont porté sur différents points.

1. Assurer aux participants anglais et français une information préalable rigoureusement identique.

2. Faire en sorte que cette information soit la plus explicite possible (cf., en appendice, la définition du stage adressée à tous les participants trois semaines avant le début de la session).

3. Accepter les différences d'approche des deux équipes d'animation et ne plus essayer de les masquer en donnant un même titre à des activités très différentes, d'autant qu'il est bon de proposer aux participants, une variété de points de vue.

4. Répondre davantage à l'attente des participants en leur offrant la possibilitéd'améliorer leur connaissance et leur pratique de la langue étrangère par le moyen qu'ils souhaitaient : le laboratoire. Cette volonté ne signifie absolument pas que nous pensons que le laboratoire soit le meilleur moyen pour améliorer la compétence des professeurs de langue, surtout quand ils ont l'occasion de travailler avec des native speakers dans de vraies situations de communication. Il nous paraît au contraire être assez peu adapté au niveau avancé et relever de conceptions dangereuses -voire contradictoires à la "philosophie" du stage- comme celle que l'on a besoin d'un cours pour faire des progrès : attitude sécurisante qui retire beaucoup de responsabilité à celui qui apprend (8). Mais à un moment où pour beaucoup de professeurs du secondaire le laboratoire est encore la panacée, il était bon qu'ils pussent, en utilisateurs, en mesurer les avantages et les limites.

(8) Sur les laboratoires, cf. les articles de H. Holec et M. Kuhn : Laboratoire et efficacité; Des laboratoires de langues, pour quoi faire ? parus dans les Mélanges Pédagogiques 1971.

5. Ne pas renoncer à notre préoccupation essentielle : la réflexion linguistique et pédagogique. En effet, s'il est nécessaire de satisfaire les besoins conscients, il ne faut pas se limiter à cela. Il faut aussi remettre en cause ces besoins en les passant au crible de la réflexion. Pour une efficacité de l'enseignement de langues, la compétence personnelle de l'enseignant est-elle l'élément fondamental et unique ? Ce ne semble être le cas que dans le cadre d'une pédagogie du modèle (le professeur étant le seul modèle à imiter) qui paraît aujourd'hui dépassée. Par la réflexion linguistique et pédagogique telle que nous la concevons, nous souhaitions offrir aux participants les éléments d'une analyse critique de leur pratique pédagogique et ainsi susciter de nouveaux besoins, peut-être plus réels et plus utiles. N'est-il pas vain, en effet, de vouloir satisfaire un besoin qui n'est point ressenti comme tel par l'intéressé ? On peut se demander si une telle sensibilisation aux vrais besoins ne devrait pas être un élément important de la formation permanente des maîtres.

6. Proposer aux participants des activités fondées sur des matériaux de meilleure qualité, plus complets (9) et plus variés. L'idéal serait, pour nous, de pouvoir offrir des activités minutieusement préparées et néanmoins fort peu contraignantes.

7. Faire en sorte que ces activités soient telles que chacun suivant ses dispositions ou ses préoccupations du moment puisse y trouver quelque chose. Pour cela, chaque activité devait répondre à trois soucis.

α - maniement de la langue et amélioration de la pratique ;

β - réflexion sur la langue ;

γ - conséquences pédagogiques
- . au niveau le plus élémentaire : cet exercice peut-il être repris en classe ? Sinon pourquoi ? Comment devrait-il être modifié ?
- . au niveau le plus élevé : à la lumière de cette activité, on voit que tel type d'exercices traditionnellement proposés

(9) Ainsi en 1972, les participants disposaient d'une transcription pour tous les extraits oraux, ce qui représente un gros travail de préparation, mais se révèle indispensable pour un travail un peu sérieux

dans les classes n'est pas adapté ou pourquoi il n'est pas efficace. Et dans cette perspective, la réflexion débouche sur des remises en cause beaucoup plus fondamentales.

Ces activités devaient aussi stimuler l'imagination en invitant les participants à voir si des matériaux traditionnellement négligés par l'enseignement et fondamentalement non didactiques (-journaux, publicité, bandes dessinées-) pouvaient être utilisés dans l'enseignement et comment le faire (10).

On peut noter enfin que ces activités sensibilisaient, de façon implicite, à la nécessaire distinction entre les aptitudes.

8. Mettre davantage l'accent sur le travail autonome en "tandem" -aspect essentiel et peut-être le plus original du stage (A quoi bon autrement réunir des professeurs anglais et français et affronter la difficulté d'un public particulièrement peu homogène ?)- en ne le laissant plus exclusivement à l'initiative des participants, mais en lui accordant une place -non limitative- dans la grille du programme.

Il semble que ces efforts aient permis une sensible amélioration ; c'est du moins le sentiment des animateurs, sentiment qui se trouve en grande partie confirmé par la première réponse des participants au long questionnaire qu'ils ont accepté de remplir, avant leur départ. Il leur était demandé d'apprécier à l'aide d'une note (de 0 à 5) leur impression globale sur le stage (11)

---

(10) Problème qui fut repris de façon systématique et plus large dans le séminaire sur l'Utilisation d'un matériel non didactique dans l'enseignement des langues.

(11) 0 très grande déception. Regret d'avoir participé au stage ;
5 très grande satisfaction.

45 réponses :

Tab. 1

note	0	1	2	3	4	5
nbre de voix	0	1	0	5	20	19

PLAN INDICATIF D'UNE JOURNEE DE TRAVAIL ET NATURE DES ACTIVITES. (12)

- LABORATOIRE [9 h.-10 h. (possibilité 8 h. 45-10 h. 15)]
  Les participants avaient à leur disposition :

  x un cours : exercices de Français pour laboratoire

  x des extraits de langue authentique accompagnés de documents d'exploitation

  x des extraits de langue authentique proposés comme exercice de compréhension orale (le laboratoire étant alors utilisé comme une simple bibliothèque sonore) ; les participants étaient ensuite invités à essayer d'apprécier l'efficacité d'une telle activité, à réfléchir à l'utilisation de cet extrait, à bâtir des exercices d'exploitation.

- ACTIVITE portant sur la langue écrite et la langue orale [10 h. 30-12 h.].

Les principes ayant été suffisamment définis, nous nous contenterons de nommer ces activités, n'ajoutant des précisions que lorsque les titres ne seront pas assez explicites.

x panorama de la presse (orientation sociologique)

x extraits de presse (analyse linguistique)

(12) La nécessité de conserver à ce rapport des proportions raisonnables nous oblige à ne tracer que les grandes lignes.

x langue de la publicité

x bandes dessinées

x montage langue orale (langue spontanée - non spontanée - niveaux de langue etc...)

x variété des locuteurs (13)

x variété régionale : le Français parlé en Alsace

x transposition d'un passage littéraire en version radiophonique : maniement de la langue (écriture d'un script ; analyse des difficultés et des problèmes posés par cet exercice ; enregistrement fait par les participants. Confrontation de différentes versions ; analyse d'une version réalisée par des professionnels).

- TRAVAIL AUTONOME [14 h. - 15 h.]

principes cf. plus haut

observations cf. plus bas.

- LECTURETTES [15 h. - 16 h.]

cf. plus haut, stage 1971.

Seule modification - qui semble, par ailleurs, devoir être retenue : les objectifs avaient été clairement définis à l'avance et des suggestions de thèmes pouvant donner lieu à une discussion adressées aux participants français avant le début du stage.

(13) L'exercice propose de comparer la langue produite par des locuteurs dans une situation où la plupart des variables ont été bloquées (thème développé - réponse à une même question - appartenance socio-culturelle du sujet etc...) ; les résultats sont extrêmement différents. Il est donc nécessaire d'exposer celui qui apprend à une grande variété de "modèles" : le sujet pourra alors trouver ce qui convient à sa personnalité - et non pas imiter le modèle désincarné des laboratoires (réflexion : le laboratoire et l'expression orale).

- SEMINAIRES [17 h. - 18 h. 30]

cf. liste en appendice. (14)

OBSERVATIONS ET ENSEIGNEMENTS

A) Durée du stage et emploi du temps.

On constate que l'emploi du temps 1972 a été beaucoup plus chargé que celui de 1971 :

1971 durée totale : 19 jours
- 8 journées de travail effectif en français
- 5 journées de travail effectif en anglais
- 12 demi-journées de détente.

1972 durée totale : 21 jours
- 8 journées de travail effectif en français
- 9 journées de travail effectif en anglais
- 8 demi-journées de détente. (15)

Par ailleurs, en 1972, les après-midi étaient plus chargées. Ainsi le stage était beaucoup plus intensif et l'ambiance nettement plus studieuse. Restait à savoir s'il était possible de maintenir un rythme aussi intense pendant trois semaines. Les participants 1972 ont été interrogés sur ce point : un peu plus de 50 % ont trouvé l'emploi du temps satisfaisant, un peu plus de 35 % l'ont jugé trop lourd, les autres se sont abstenus (personne ne l'a jugé trop léger !).

Ces deux expériences montrent aussi ce que doit être la durée

(14) Il faut ajouter à cela une visite au C.R.D.P. de Nancy où il a été possible d'analyser des leçons de français et d'anglais enregistrées au magnétoscope, ce qui a donné lieu à des débats intéressants. Signalons aussi que, pendant le stage, onté été organisées des expositions importantes de livres et de matériel didactique.

(15) Les jours de détente, la langue utilisée est, en principe , celle du pays qui reçoit.

d'un stage de ce type. Le questionnaire rempli par les participants 1972 fait apparaître qu'un stage de 21 jours semble satisfaisant à 65 % des participants, trop long à 20 %, trop court à 15 %. Compte tenu de l'alternance journée anglaise / journée française et des indispensables jours de repos, il est clair, en tout cas, qu'un tel stage ne peut avoir une durée inférieure à 18 jours.

B) Nombre des participants.

Les deux expériences ont montré, tant de l'avis des participants que de celui des animateurs que 48 était un nombre tout à fait satisfaisant. S'il est vrai qu'il peut paraître possible d'augmenter ce nombre en augmentant le nombre d'animateurs, on risque de perdre une dimension qui, sur le plan humain, semble essentielle à trois semaines de vie commune.

C) Appariement des participants.

- Jugement des participants

1971

Tab. 2

note	A	B	C	D	E
nbre de voix	32	6	3	1	1

44 réponses
(1 abstention)
(16)

1972

La question était posée un peu différemment et distinguait deux problèmes : le principe de l'appariement et le fonctionnement réel du tandem.

(16) Participants were asked to vote for items on the programme as follows: A-an indispensable item ; should definitely be included in future courses. B- Fairly useful item, probably worth including again. C-an item with some good points but also with some drawbacks ; probably worth including with modifications. D- on the whole not a successful item ; probably best left out unless considerably modified. E-Definitely an item to leave out in future.

- Que pensez-vous du principe du tandem ?
(de 5 très bien à 0 très mauvais).

Tab. 3

note	0	1	2	3	4	5
nbre de voix	0	0	1	2	5	34

(2 abstentions)

- Avez-vous été satisfait de votre tandem ?

Tab. 4

note	0	1	2	3	4	5
nbre de voix	5	1	4	2	3	29

(1 abstention)

Même s'il faut être toujours très prudent avec les chiffres, ils sont parlants par eux-mêmes et ils confirment l'impression des animateurs qui, en tant qu'expérimentateurs, étaient aussi des observateurs. Leurs observations permettent de raffiner quelque peu l'analyse.

- Observation des animateurs

L'introduction dans le programme des activités, d'une heure de travail autonome a facilité le fonctionnement des tandems et ceux-ci ont, dans l'ensemble, beaucoup mieux marché en 1972 qu'en 1971.

Les deux fois est apparue la grande difficulté de ce genre d'enseignement : les rapports personnels entre deux individus. En effet, dans un tel stage, on est obligé d'apparier les participants, alors qu'on ne dispose que de très peu de renseignements sur eux et il y a, inévitablement, des personnalités qui ne peuvent s'entendre, surtout quand le stage dure trois semaines. Il était donc intéressant d'essayer, avec un public de ce type, d'évaluer -de façon empirique et très approximative - l'importance de cette difficulté évidente, pour savoir si une telle forme d'enseignement pouvait néanmoins être utilisée.

Après deux expériences, il apparaît que les chiffres donnés dans

tab. 4 ont une certaine valeur et, avant expérimentation plus complète, il semble que cette forme d'enseignement dans un stage de ce genre réussit bien dans les 2/3 des cas et échoue complètement une fois sur dix. Il ne faut donc pas exagérer les risques de ces "mariages pré-arrangés"(17) et, à cause d'eux, renoncer à cette forme d'enseignement mutuel, d'autant que, même lorsque le tandem échoue complètement, l'intérêt du stage n'en est pas réduit à néant (il suffit, pour le vérifier de confronter tab. 1 et tab. 4).

D) Travail autonome.

Considérant que la formation des enseignants ne doit pas reposer sur l'attente de directives ni même de conseils, mais être confiée à la responsabilité de l'enseignant lui-même, et convaincus du caractère nécessairement personnel (18) de cette formation, nous attachions une grande importance à cette invitation à l'autonomie.

Les réponses au questionnaire prouvent que les participants ont assez bien ressenti l'intérêt de ce travail et ont répondu à notre invitation.

A la question "Avez-vous le sentiment qu'il a été pour vous un moyen d'enrichissement important ?", 33 ont répondu oui, 8 non (4 abstentions).

Par ailleurs, plus du tiers des participants déclarent qu'ils ont travaillé de façon autonome en plus des heures conseillées et regrettent que l'emploi du temps n'ait pas permis un travail autonome plus important (quatre seulement avouent n'avoir presque jamais travaillé de façon autonome ; ce qui est lié au mauvais fonctionnement du tandem).

(17) Expression d'un participant.

(18) Ce qui ne veut pas dire qu'elle doive se faire de façon individuelle et solitaire ; l'organisation du stage reposait au contraire sur le principe d'une formation personnelle par une recherche commune (cf. groupes de 12 ; tandems).

La première impression est donc très encourageante. Les participants ont apprécié le travail autonome, ils ont le sentiment qu'il a été un moyen d'enrichissement important ; pourquoi cela n'aurait-il pas un dissement bénéfique sur leur conception de l'enseignement ? Pourquoi ne mesureraient-ils pas les conséquences d'une telle expérience pour leur propre pratique didactique ?

Mais ici encore il faut faire preuve de beaucoup de prudence pour interpréter les réponses et se garder d'un optimisme déplacé. Citons une remarque très instructive d'un participant "le travail autonome pourrait, à moins qu'on n'y prenne garde, devenir la chasse gardée... de travaux qui vont à l'encontre d'autres activités du stage : cela m'est arrivé".

Il serait donc nécessaire de savoir exactement ce que les participants ont fait en travail autonome. Mais le travail autonome, par définition, échappe au contrôle des animateurs ; et comme nous avions refusé la notion de "liberté surveillée", nous ne pouvons que constater un certain écart entre ce que nous aurions souhaité (19) et que nous avions discrètement laissé entendre - et ce qui s'est passé (20).

(19) Nous aurions souhaité que le travail autonome en "tandem" fût l'occasion - d'un cours intensif de langue "adapté" aux besoins précis et particuliers de l'enseignant ; ce qui impliquait une analyse des faiblesses voire des lacunes du partenaire, l'élaboration d'une stratégie pour y remédier et les combler, l'observation de la stratégie, le constat de son efficacité, et enfin une réflexion sur les enseignements d'ordre pédagogique de cette démarche (enseignant / enseigné)
- d'une poursuite des activités du matin en allant plus loin dans la réflexion pédagogique qu'elles suscitaient ou en les critiquant
- d'une analyse et d'une discussion de tout problème intéressant particulièrement chaque enseignant, les deux partenaires pouvant confronter leurs expériences personnelles etc...

(20) Il semble, par exemple, que parfois ce temps de travail ait été consacré à des activités visant à l'amélioration de la compétence (sens non technique) personnelle dans la langue étrangère, mais reposent sur une certaine conception de cette amélioration ; par ex : désir d'enrichir son vocabulaire de mots extrêmement rares dont la précision n'égale que le peu d'utilisation.

CONCLUSION

Ces stages ont-ils atteint les objectifs que nous leur avions assignés ? Un premier élément de réponse peut être donné par les participants de 1972.

Ce stage a-t-il été un cours intensif de langue ?

Tab. 5

note	0	1	2	3	4	5
nbre de voix	0	0	1	15	15	14

(de 0 mauvais cours à 5 excellent)

A-t-il permis le début d'une réflexion pédagogique ?

Tab. 6

note	0	1	2	3	4	5
nbre de voix	0	2	3	9	17	14

(de 0 objectif non atteint à 5 parfaitement atteint)

Il est intéressant de constater que les participants reconnaissent que le stage a pratiquement autant permis un début de réflexion pédagogique qu'il a été l'occasion d'un recyclage linguistique ; ce qui correspond bien aux objectifs qui étaient les nôtres.

Cela dit, il faut bien admettre la difficulté, voire l'impossibilité qu'il y a à mesurer la véritable efficacité d'un tel stage. Car la réflexion pédagogique n'ayant aucun sens si elle n'est suivie d'effets, il faudrait savoir si les outils que nous avons essayé de donner aux enseignants pour qu'ils puissent continuer à se former, sont utiles. Il faudrait savoir s'ils ont le temps et les moyens de tirer, dans leur pratique quotidienne, certaines applications de ce que nous avons tâché de découvrir ensemble. Autant de questions pour l'instant sans réponse.

Mais nous souhaitons que ces premiers contacts entre l'enseignement secondaire et le C.R.A.P.E.L. se poursuivent ; et nous espérons que, dans quelques mois, nos collègues, confrontant, à leurs diffficultés quotidiennes d'enseignement, les objectifs du stage et les intentions des animateurs - que, par ce compte-rendu, nous avons explicitement rappelés - nous feront part de leurs observations (21).

En tout cas, ces expériences ont été très révélatrices. Elles ont permis de mesurer les attraits, mais aussi les difficultés d'une double collaboration - avec un centre universitaire étranger et avec des enseignants de l'enseignement secondaire -, dès lors qu'il s'agit de vraiment travailler ensemble. Mais les attraits l'emportent sur les difficultés, celles-ci diminuant avec l'expérience, ceux-là subsistant voire augmentant.

Ces stages voulaient faire prendre conscience que la formation est nécessairement de caractère personnel ; les animateurs ont pu vérifier le bien fondé de la position et constater que le travail autonome qui en est la condition indispensable, est difficile, mais possible. Il faut cependant un apprentissage de l'autonomie (22). Ils ont démontré aussi la nécessité de faire prendre conscience de l'existence d'un besoin avant de vouloir le satisfaire ; ce qui signifie que de tels stages sont et ne peuvent être que des stages de sensibilisation qui ne prennent de sens que par la poursuite d'une réflexion personnelle fondée sur l'observation et l'analyse de la pratique quotidienne et, alimentée par un apport constant d'informations théoriques et méthodologiques. Dans cette otpique,

(21) Nous avons évoqué les difficultés de trois semaines de vie commune, il n'est pas nécessaire d'insister sur leurs avantages. Disons simplement qu'elles ont souvent permis l'établissement de rapports très cordiaux, voire la naissance d'amitiés entre enseignants britanniques et français ; et ajoutons que, parfois, ces amitiés ont eu des répercussions très concrètes au niveau du travail (jumelages entre des classes ; échange de documents, de correspondance, non seulement entre les professeurs, mais aussi entre leurs élèves). Il y a là un apport non négligeable du stage ; mais si nous savons que quelques collègues ont saisi cette occasion, l'importance de cette collaboration et de ces échanges est encore un autre aspect que nous ne pouvons mesurer.

(22) Cf. plus haut, nos observations sur le travail autonome.

Ils ont renforcé notre sentiment que la découverte de l'information dans et par un groupe est préférable à la simple transmission.

Nous avons, par ailleurs, compris la coupure entre la recherche universitaire traditionnelle et les besoins de l'enseignement secondaire, mais aussi entrevu la rupture qui pourrait exister entre une recherche moderne et un enseignement secondaire traditionnel.

Signalons, pour finir, un danger dont nous sommes conscients : l'option linguistique appliquée nous a conduits à proposer des activités qui, malgré le correctif des séminaires, pourraient laisser croire que les procédures d'enseignement découlent presque exclusivement de l'analyse de la langue à enseigner ; il faudrait, sans doute orienter davantage, du moins de façon plus explicite, la recherche et la réflexion sur la relation d'enseignement, ce qui permettrait d'aller plus loin dans la remise en question. C'est sur cet aspect que nous aimerions mettre l'accent, si la possibilité de tenter une troisième expérience nous était donnée.

APPENDICE

DEFINITION DU STAGE

Ce stage n'est pas un cours que vous allez suivre - subir - mais une rencontre à laquelle nous vous invitons à participer ; rencontre entre des enseignants français et anglais de l'enseignement secondaire, rencontre entre des enseignants de l'Enseignement Secondaire et de l'Enseignement Supérieur. Cette rencontre doit permettre des contacts intéressants et des échanges fructueux. Mais cet objectif ne sera atteint que suivant la volonté de dialogue de chacun.

Dans une rencontre de ce genre, il n'y a pas des gens qui savent et des gens qui ne savent pas, ni des gens qui savent plus et des gens qui savent moins ; il y a des gens qui savent des choses différentes et qui, désireux de sortir du carcan de l'expérience personnelle, veulent réfléchir et travailler ensemble.

Dans cet état d'esprit, il n'appartient pas aux organisateurs d'imposer quoi que ce soit. Leur tâche consiste simplement à favoriser au maximum cette occasion d'échange, en suggérant un certain nombre d'activités que les participants pourront remettre en cause. Il faut que chacun se sente responsable.

Le stage repose sur le principe de l'alternance journée "anglaise" journée "française". Cette disposition fait que des professeurs se retrouvent dans une certaine mesure, un jour, enseignants, le lendemain, enseignés. Les activités se dérouleront dans la langue du jour. Tout ce que l'on aura à dire dans la journée, y compris les salutations et les conversations courantes, le sera dans cette langue.

L'unité de base de l'enseignement mutuel est le "tandem" constitué d'un anglais et d'un français. Il doit permettre un travail personnel

et autonome de grand profit. Il serait très dommage que les participants s'imaginent que le stage se limite aux activités proposées et animées par les organisateurs.

Ces activités répondront à une triple préoccupation :

1. que cette session soit un cours intensif de langue étrangère (travail en laboratoire, entretien entre le participant et l'animateur étranger, etc...) ;

2. qu'elle soit l'occasion de réfléchir, avec des spécialistes de linguistique et surtout les "native speakers" que sont l'animateur et les participants étrangers, à ce qu'est réellement la langue étrangère, en l'étudiant à travers un certain nombre de documents authentiques, fournis par la presse, la radio et la télévision ;

3. qu'elle soit, enfin, une sorte de recyclage scientifique. Les membres de l'enseignement supérieur seront à la disposition des participants pour animer des séminaires sur des problèmes assez techniques de grammaire, de linguistique, de pédagogie, etc... et leur présenter l'état actuel des recherches, de façon à susciter de larges débats, dans lesquels pourra notamment être envisagée l'éventuelle exploitation pédagogique de ces recherches.

Ces activités se dérouleront en groupes, constitués chacun de six tandems (sauf les séminaires).

QUELQUES SEMINAIRES PREVUS

- Utilisation d'un matériel non didactique dans l'enseignement des langues.
- Langue orale / Langue écrite - Considérations générales.
- L'intonation en Anglais.
- Une expérience pédagogique originale : la décimalisation.
- Problèmes posés par l'enseignement aux débutants.
- Approche littéraire.

- François Mauriac, romancier : Thérèse Desqueyroux.
- Le système temporel en Français et en Anglais.
- Language teaching method. English and French experience compared.
- Language teaching method and materials, a look at specific approaches with samples of English French-teaching materials.
- The language laboratory.
- Literary seminar.
- Songs in the classroom - using say Robert Stoodley's tape of traditional English and American songs.
- Language and humour - with taped items, also written and cartoon items.
- Linguistics :
    a. discussion of language acquisition and learning problems specific to French and English.
    b. discussion of contrast between spoken and written language with examples.

Cette liste n'est pas exhaustive et une discussion sur un sujet quelconque pourra, à la demande des participants, être organisée.

- Entraînement à l'expression orale contrôlée.